

**Intersektionalität und rekonstruktive
Ungleichheitsforschung: der praxeologische
Mehrebenenansatz im Kontext einer
Bildungsforschung zum Übergang in die Schule
aus Elternperspektive**

Hunner-Kreisel, Christine; Steinbeck, Katharina

Veröffentlichungsversion / Published Version
Zeitschriftenartikel / journal article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:
Verlag Barbara Budrich

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Hunner-Kreisel, C., & Steinbeck, K. (2018). Intersektionalität und rekonstruktive Ungleichheitsforschung: der praxeologische Mehrebenenansatz im Kontext einer Bildungsforschung zum Übergang in die Schule aus Elternperspektive. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 19(1-2), 79-96. <https://doi.org/10.3224/zqf.v19i1-2.06>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>

Christine Hunner-Kreisel und Katharina Steinbeck

Intersektionalität und rekonstruktive Ungleichheitsforschung

Der praxeologische Mehrebenenansatz im Kontext einer Bildungsforschung zum Übergang in die Schule aus Elternperspektive

Intersectionality and reconstructive inequality research

The praxeological multi-level analysis in educational research on parents perspective concerning the transition to school

Zusammenfassung

Intersektionalität stellt sowohl eine theoretische Perspektive mit gesellschaftskritischen und politischen Ambitionen dar als auch eine empirische und analytische Herangehensweise, um Ungleichheitsverhältnisse sichtbar zu machen. Der Beitrag gibt Einblicke in ein DFG-gefördertes Forschungsprojekt, das sich für die Wahrnehmung des Übergangs in die Grundschule aus Perspektive der Mütter* und Väter* interessiert. Basis sind qualitative Interviews mit Elternteilen zu zwei Erhebungszeitpunkten, die mit Hilfe der Intersektionalen Mehrebenenanalyse ausgewertet werden. Ziel des Beitrags ist es aufzuzeigen, wie eine intersektionale, qualitative Bildungsforschung im Einzelnen aussehen kann und welchen Mehrwert sie hat, wenn es um die Sichtbarmachung sozialer Positionierungen in Ungleichheitsverhältnissen geht. Außerdem wird für die Ergänzung klassischer Kategorien sozialer Ungleichheiten um die Kategorie Generation argumentiert, um das Herrschaftsverhältnis Adultismus sichtbar zu machen.

Schlachtworte: Intersektionalität, Intersektionale Mehrebenenanalyse, soziale Ungleichheiten, Eltern als Bildungsakteur*innen, Generation/Adultismus

Abstract

Intersectionality is a theoretical and analytical concept aiming at highlighting inequality and power relations as well as their interwovenness. The article at hand gives insights into a DFG-funded research project that is interested in the perceptions of mothers* and fathers* in their child's transition process from kindergarten to school and the first school year. Along qualitative interviews with parents we present an empirical intersectional multi-level analysis. The main issue herewith is to reconstruct discriminations as well as privileges in a situation and context related way and to interpret these towards their inequality potentials. Methodologically we try to figure out generation as a structural category in intersectional analysis in education research enabling to make the power relation *adultism* visible.

Keywords: Intersectionality, Intersectional Multi-Level Analysis, Social Inequalities, Parents as Educational Agents, Generation

1 Einleitung

Bereits mit der bekannten Kunstfigur der „katholischen Arbeitertochter vom Lande“ (Dahrendorf 1966) wurde schon in den 1960er Jahren auf ein benachteiligendes Zusammenwirken von mehreren Dimensionen sozialer Ungleichheit verwiesen (hier: Religion/Klasse/Geschlecht/Generation/Raum). Vor dem Hintergrund unterschiedlicher Perspektiven auf Intersektionalität (vgl. Davis 2008; Walgenbach et al. 2007; Soiland 2012; Hornscheidt 2014). folgen wir einem Verständnis von Intersektionalität als erkenntnistheoretische und politische Perspektive, die darauf abzielt, die komplexe Wirkmächtigkeit von sozialen Ungleichheiten in gesellschaftlichen Verhältnissen sowie daraus resultierende Diskriminierungen und Benachteiligungen für Akteur*innen¹ zu analysieren (vgl. auch Collins/Bilge 2016, S. 2). Darüber hinaus verstehen wir Intersektionalität für die qualitative Bildungsforschung als eine analytische Perspektive, die es erlaubt ein je situations- und kontextspezifisches Verhältnis von Benachteiligungen und Privilegien für die im sozialen Raum bzw. in gesellschaftlichen Verhältnissen positionierten Akteur*innen zu rekonstruieren (vgl. Choo/Ferree 2010, S. 133; Collins/Bilge 2016, S. 2).²

Intersektionalität als Denkfigur gibt es also schon länger, die Etablierung von Intersektionalität als einem neuen Konzept bzw. Paradigma (vgl. McCall 2005; Walgenbach 2014) und der Beginn einer wissenschaftlichen Auseinandersetzung (vgl. im Überblick Lenz 2010; Walgenbach 2014) um methodologische Verortungen und empirische Analysen (vgl. Choo/Ferree 2010) findet seinen Ausgang jedoch mit der Bezeichnung dieser Denkfigur durch die US-amerikanische Juristin Crenshaw im Jahr 1991. Crenshaw bezog sich auf die Idee einer Kreuzung (*intersection*) von mehreren möglichen Diskriminierungsebenen, die zusammentreffen können, wenn eine Schwarze Frau* von sowohl sexistischen als auch rassistischen Diskriminierungen betroffen ist (vgl. Crenshaw 1989, 1991). Das Konzept Intersektionalität wird dabei von Crenshaw als eine Art Plattform zur Artikulation von Gesellschaftskritik begriffen, mit dem Ziel auf die marginalisierte Position Schwarzer Frauen*, die von Mehrfachunterdrückung betroffen sind, politisch aufmerksam zu machen (Crenshaw 1991). Intersektionalität kann darüber als Konzept begriffen werden, mit dem nicht ausschließlich die Marginalisierung exkludierter bzw. benachteiligter Gruppen sichtbar gemacht, sondern das prinzipiell zur Analyse sozialer Phänomene herangezogen werden kann (vgl. Choo/Ferree 2010, S. 133). Doch auch wenn Intersektionalität in einem weiter gefassten Sinne als ein „analytisches Werkzeug“ (Collins/Bilge 2016, S. 2) verstanden wird, zieht sich eine grundsätzlich gesellschaftskritische Verortung des Konzepts durch die inzwischen vielfältigen Intersektionalitätsansätze durch (vgl. auch im Überblick Choo/Ferree 2010).

Die Idee einer Wechselwirkung der Kategorien untereinander nimmt an, dass die Verflechtungen komplex sind, und zwar aufgrund ihrer je spezifischen Kontextbedingtheit und -bezogenheit. In diesem Verständnis kann je nach Kontext und Situation eine Kategorie in Verflechtung mit weiteren Kategorien im Hinblick auf Benachteiligungen und Diskriminierungen verstärkend oder aber auch abschwächend wirksam werden. Diese Annahme bringt eine situations- und kontextbezogene Analyse der Positioniertheit der Akteur*innen in gesellschaftlichen Verhältnissen und das je spezifische Wirksamwerden der diese Verhältnisse bestimmenden Dimensionen sozialer Ungleichheit auf die Wahrnehmung der eigenen Handlungsfähigkeit der Akteur*innen mit sich (vgl. auch Choo/Ferree 2010, S. 133f.; Winker 2012).

Im vorliegenden Beitrag knüpfen wir an die Intersektionalitätsforschung dahingehend an, dass wir uns auf methodologischer (Kapitel 2) und empirischer Ebene (Kapitel 3) mit der Frage befassen, wie eine solchermaßen erkenntnistheoretisch interessierte, intersektionale Forschung aussehen kann. Auf empirischer Ebene beziehen wir uns dabei auf eigene Daten bzw. Befunde im Rahmen eines Projekts zum Übergang von der Kita in die Schule aus Elternperspektive, das sich für die Wahrnehmung des Übergangs in die Grundschule aus Perspektive der Mütter* und Väter* interessiert und dieser Frage im vorliegenden Beitrag an einem ausgewählten Fallporträt nachgeht (Kapitel 3). Insgesamt ist es das Ziel unseres Beitrags, den möglichen Erkenntnisgewinn einer intersektionalen empirischen Analyse in der qualitativen Bildungsforschung zu veranschaulichen und zwar im Sinne eines Sichtbarmachens von sozialen Ungleichheitsprozessen in Form von Benachteiligungen auf mikroanalytischer Ebene.

2 Methodologische Aspekte unserer intersektionalen Analyse

In diesem Kapitel befassen wir uns im Zusammenhang mit dem von uns gewählten intersektionalen Ansatz der Intersektionalen Mehrebenenanalyse (vgl. Winker/Degele 2009) und dabei zum einen mit ausgewählten, für unseren methodologischen Zusammenhang relevanten Aspekten des Intersektionalitätsdiskurses (2.1.), und zum anderen mit der aus unserer Perspektive notwendigen Berücksichtigung einer Strukturkategorie Generation im Kontext einer ungleichheitsinteressierten (qualitativen) Bildungsforschung (2.2.) (vgl. Hunner-Kreisel/März 2018).

Dabei wollen wir in Kapitel 2.1 aufzeigen, wie im Sinne des intersektionalen Mehrebenenansatzes in einer qualitativ orientierten Forschung soziale Ungleichheitsverhältnisse analytisch sichtbar gemacht werden können, um dies dann in Kapitel 3 an einem konkreten empirischen Fallbeispiel zu veranschaulichen. Zentral sind dabei die sogenannten Subjektkonstruktionen bzw. deren analytische Rekonstruktion auf der Basis der Daten in vier (von insgesamt acht methodischen) Schritten. Subjektkonstruktionen sind quasi das (Zwischen-)Ergebnis der Ungleichheitsanalyse im Sinne des Intersektionalen Mehrebenenansatzes (IMA). Sie figurieren gleichsam die analytische Rekonstruktion der interdependenten, sich wechselseitig verstärkenden oder abschwächenden (Gesellschaft bzw. den sozialen Raum konstituierenden) Ebenen von Identität, Repräsentation und Struktur im Subjekt. Damit sind sie im methodologischen Verständnis der IMA der analytische Zugriff und eine Art Ausgangspunkt, um die kontext- und situationspezifische Wirkmächtigkeit von sozialen Ungleichheitsverhältnissen auf die Handlungsbefähigung der Akteur*innen zu rekonstruieren.

Insbesondere die analytischen Schritte zur Subjektkonstruktion zeigen wir hier in Kapitel 2 auf. Eine konkrete Subjektkonstruktion („Keine-Helikopter-Eltern“) sowie ein Fallporträt aus unserer Forschung folgen im Kapitel 3.1. Wir schließen an die Subjektkonstruktion und das Fallporträt weiterführende Interpretation an, die die intersektional verwobenen Herrschaftsverhältnisse in Kapitel 3.2 herausarbeitet, sowie in Kapitel 3.3 eine intersektionale Rekonstruktion von Benachteiligungen und Privilegien unter Bezugnahme auf (in den Daten relevant gemachte)

gesellschaftliche Diskurse und Verhältnisse sowie deren Wirkmächtigkeit auf die Wahrnehmung der Handlungsfähigkeit der Akteur*innen. Auf die letzten vier Schritte der Intersektionalen Mehrebenenanalyse nehmen wir in diesem Beitrag in Kapitel 3.4 und Kap 4 nur im Sinne eines Ausblicks Bezug. Dies ist im Wesentlichen dem Umstand geschuldet, dass es sich um eine *work in progress* handelt.

2.1 Der praxeologische Mehrebenenansatz

In Hinblick auf das methodologische und methodische Vorgehen beziehen wir uns auf die Arbeiten der Soziologinnen* Gabriele Winker und Nina Degele (2009). Sie bauen ihren Intersektionalitätsansatz auf Pierre Bourdieus Theorie der Praxis auf (vgl. ebd., S. 63f.). Folgende Aspekte scheinen uns wichtig herauszuheben, die durch den Bezug zu Bourdieu in den Ansatz einfließen: Erstens müssen Theorien aus empirischer Sättigung entstehen; sie stellen eine Möglichkeit für die Wissenschaft dar, mit Praxis umzugehen. Somit muss die Analyse beim Alltag von Menschen beginnen. Zweitens ist Selbstreflexivität im Forschungsprozess unabdingbar, um einer Theorie der Praxis gerecht werden zu können. Drittens beruht ein solches Vorhaben auf einem relationalen Verständnis: „Jedes Element wird vielmehr durch die Beziehung zu anderen Elementen charakterisiert“ (ebd., S. 64). Relational vorzugehen bedeutet dann, dass alle beobachteten Phänomene einer Kontextualisierung bedürfen. Mit Bezug auf Bourdieu verstehen die Autorinnen* soziale Praxen als „das auf Körper und Wissen basierte Tun und Handeln – das auch Sprechen einschließt. [...] Dies [die Körperlichkeit von Praxen] umfasst die Inkorporiertheit von Wissen wie auch die Performativität des Handelns und geht über explizierbare kognitive Regeln hinaus“ (ebd., S. 66).

Ausgehend von diesen Überlegungen ist es das Anliegen von Winker und Degele, Praktiken- und Diskursanalysen miteinander zu kombinieren, um kulturelle Ordnungen sichtbar zu machen. Während sich sowohl Bourdieu als auch Giddens auf die Wechselwirkungen zwischen Struktur- und Identitätsebene fokussieren (vgl. ebd., S. 70f.), fordern Winker und Degele die Berücksichtigung der Repräsentationsebene, welche „in Form symbolisch codierter Normen und Ideologien quer zu Identitätskonstruktionen (auf der Mikroebenen) und Sozialstrukturen (auf der Makro- und Mesoebene)“ (ebd., S. 72) liegt. Dabei unterscheiden sie sechs Verbindungslinien zwischen den Ebenen Identität, Struktur und Repräsentation: Die Wirkung von Identität auf Struktur und von Struktur auf Identität, das Einwirken von Identität auf Repräsentationen und andersherum von Repräsentationen auf Identität, sowie die Wechselwirkungen von Struktur auf symbolische Repräsentationen und von Repräsentationen auf strukturelle Elemente (vgl. ebd., S. 73). Diesem Vorgehen, Wechselwirkungen im Sinne von Verschiebungen zwischen den drei Ebenen sichtbar zu machen, liegt die Annahme zu Grunde, dass die Akteur*innen Strukturen „[...] reproduzieren, stören, unterminieren, ignorieren“ (ebd., S. 75). Gleichzeitig gehen Winker und Degele aufgrund ihrer empirischen Beobachtungen davon aus, dass „Ungleichheiten auch und vielleicht gerade deshalb weiterexistieren und wirksam sind, weil eine Verschiebung von der Struktur- zur Repräsentationsebene stattgefunden hat“ (vgl. S. 78). Es geht also zusammenfassend darum, die Wechselwirkungen zwischen den drei Ebenen hinsichtlich ihrer Wirkungsrichtungen zu untersuchen und dabei eventuell auftauchende Widersprüchlichkeiten empirisch zu konkretisieren. Der methodologische

Hintergrund ist dabei, die Einschreibungen der sozialen Ungleichheitsverhältnisse in die Subjekte in der je spezifischen Verwobenheit der drei Ebenen zu rekonstruieren (in Form von sog. Subjektkonstruktionen), um deren Wirkmächtigkeit zu zeigen, die sich in vermeintlichen, als solche von Seiten der Akteur*innen jedoch nicht wahrgenommenen Widersprüchlichkeiten, am greifbarsten figurieren und rekonstruieren lassen.

Auf Basis dieser methodologischen Grundlagen schlagen Winker und Degele ein methodisches Vorgehen vor, welches aus acht Schritten besteht, mit denen das Datenmaterial aufgebrochen und analysiert werden kann. Bei den Schritten handelt es sich um ein iteratives Vorgehen, d.h. das einzelne Schritte wiederholt werden können und sollen, wenn es notwendig erscheint. Die ersten vier Schritte beziehen sich dabei auf die Analyse der einzelnen Interviews einer Studie, während die letzten vier Schritte auf die Analyse der Gesamtheit der Interviews abzielen (vgl. Winker/Degele 2009, S. 80). Im Folgenden sollen die ersten vier Schritte sowie das Ergebnis der sog. Subjektkonstruktion mit ihrer Bedeutung für die intersektionale Analyse kurz vorgestellt werden.

Mit Bezug auf Winker und Degele haben wir uns im ersten Schritt den Identitätskonstruktionen innerhalb des Materials gewidmet (Wie beschreibt sich die Person, eventuell auch in Abgrenzung zu anderen?). Daran anschließend haben wir das Material auf Bezüge zur Sozialstruktur (Schritt 2) sowie zu symbolischen Repräsentationen (Werte, Normen, Ideologien; Schritt 3) überprüft. Die Wechselwirkungen haben wir entsprechend dem vorgeschlagenen methodischen Vorgehen von Winker und Degele sowohl zwischen den drei Ebenen Identität, symbolische Repräsentation und Struktur als auch zwischen den Herrschaftsverhältnissen in Form von zentralen Subjektkonstruktionen (Schritt 4) verdichtet (siehe dazu unter 3.1. die beispielhafte Subjektkonstruktion „Keine Helikopter-Eltern“). Subjektkonstruktionen sind das Ergebnis der Analyse der Wechselwirkungen der drei benannten Ebenen (Strukturen, Repräsentationen, Identitäten) und verweisen auf soziale Positionierungen der Subjekte im Raum, sie sind jedoch im Sinne der Mehrebenenanalyse methodologisch von einer Analyse von Verhältnissen zu unterscheiden, die – u.a. über eine Typologisierung von Subjektkonstruktionen – die Basis für die vertiefende, fallübergreifende Analyse im zweiten Teil (Schritte 5-8) darstellt. Die methodische Trennung der Ebenen erfolgt dabei in den ersten Auswertungsschritten zu analytischen Zwecken, in den Subjektkonstruktionen selbst sind die Ebenen in ihren Wechselwirkungen (wieder) zusammengefasst dargestellt. Die Subjektkonstruktionen folgen damit einem theoretischen Verständnis von Subjekten als Ergebnis von Subjektivierung im Sinne von Judith Butler (2001).³

2.2 Berücksichtigung einer Strukturkategorie Generation in intersektionalen Analysen bzw. in unserer Forschung

Das methodologische Verständnis der von uns gewählten Intersektionalitätsperspektive versteht die Makroebene der Gesellschaft als eine Matrix von wirkmächtig miteinander verwobenen Herrschaftsverhältnissen (vgl. auch Choo/Ferree 2010, S. 133), die immer relevant sind für die Positionierungen und daraus entstehenden Handlungsfähigkeiten der Akteur*innen. Der von uns für die empirische Analyse herangezogene Ansatz der praxeologischen Mehrebenenanalyse setzt vor dem Hintergrund seines spezifisch kapitalistischen Gesellschaftsverständnisses

und der entsprechenden theoretischen Ausführungen deduktiv vier Strukturkategorien relevant, die soziale Verhältnisse herrschaftsförmig bestimmen: Dies sind Klasse, Rasse (wir sprechen von „Race“/Ethnizität bzw. ethnisch kodierter Zugehörigkeit⁴), Geschlecht und Körper (vgl. dazu Winker/Degele 2009, S. 25–63).

Von Bedeutung für die Frage nach den jeweiligen Strukturkategorien ist jedoch auch der Untersuchungsgegenstand (ebd., S. 16). Auf der Ebene der Strukturkategorien sehen Winker und Degele den größten Forschungsbedarf, weil hier die Frage nach der Anzahl der Kategorien geklärt werden muss und plädieren dafür, dass Wissenschaftler*innen sich „aus ihrem Vorwissen heraus für eine forschungspraktisch handhabbare Zahl von Strukturkategorien und damit verbundenen Herrschaftsverhältnissen entscheiden, und diese damit deduktiv setzen“ (ebd., S. 27).

In der bisherigen Intersektionalitätsforschung wird Generation als Differenzkategorie im Sinne von Alter relevant gemacht, jedoch nicht als Strukturkategorie, die über das Herrschaftsverhältnis *Adultismus* Gesellschaft beziehungsweise gesellschaftliche Institutionen wie die Familie oder das Bildungssystem (vgl. Qvortrup 2000; 2005; 2009; 2012) machtvoll organisiert. Dabei kann auch gefragt werden, inwiefern dieser Umstand einer prinzipiellen Erwachsenen-zentriertheit auch von Sozialtheorien geschuldet ist (vgl. auch Hengst 2013, sowie Kelle 2008, S. 55).

Die deduktive Setzung einer Strukturkategorie, die auf das Herrschaftsverhältnis *Adultismus* verweist, sehen wir jedoch für eine Bildungsforschung als bedeutsam an (vgl. hierzu unsere weiterführenden Interpretationen in Kapitel 3.2 und 3.3), um Ungleichheitsverhältnisse, in denen Akteur*innen als bspw. Schüler*innen bzw. in unsere Forschung als Töchter* und Söhne*, als Kinder ihrer Eltern positioniert sind, sichtbar machen zu können (vgl. auch Hunner-Kreisel/März 2018).

Die Kindheitsforscherin* Leena Alanen schreibt mit Blick auf die Relevanz einer (Struktur-)Kategorie Generation für eine ungleichheitsinteressierte Kindheitsforschung: „[...] The social world is organized in terms of generational distinctions: The social world is a gendered, classed, and „raced“ world, and it is also „generationed“. In the case of children, their lives, experiences, and knowledges are not only gendered, classed, and „raced“ (and so on) but also – and most importantly of the sociological study of childhood – generationed [...]“ (Alanen 2009, S. 162). Leena Alanen (2001, 2009) hat dabei unter Bezugnahme und ausgehend von der Genderforschung die Bedeutung der Kategorie Generation herausgearbeitet. Das Konzept der generationalen Ordnung stellt dabei das analytische Werkzeug und den theoretischen Zugriff dar, mit deren Hilfe gesellschaftliche Vorstellungen von Kindheit und Kindern und damit verbundene normative Setzungen analytisch gefasst werden können. Das Konzept von Generation als einer sozialen Strukturkategorie, die systematisch zwischen Kindheit und Erwachsenen-Sein unterscheidet, basiert auf der Annahme, dass der Status Kind-Sein und Erwachsenen-Sein durch unterschiedliche strukturelle Attribuierungen definiert ist, dabei stehen Kinder und Erwachsene in einem relationalen Verhältnis zueinander (Alanen 2009, S. 159). Diesem Verständnis von Generation folgend gilt es die sozialen Praktiken zu beforschen, die entlang von Unterscheidungen zwischen Kindern und Erwachsenen vorgenommen werden und sich im Konzept der je spezifischen generationalen Ordnung verdichten. Dabei sind die Familie zusammen mit der Schule bzw. generell Bildungsinstitutionen Orte, in der Eltern und Kinder aufeinandertreffen und in der Kind-Sein und Erwachsenen-Sein konstituiert und reproduziert wird. In einer Perspektivierung dieser Orte wird deutlich, dass die

Beziehung zwischen Kindern und Erwachsenen als Ausdruck unterschiedlicher sozialer Positionierungen in einem engen Zusammenhang mit kulturellen, politischen und sozialen Arrangements (Honig 2009, S. 19) steht – wie beispielsweise auf der Basis von gesellschaftlichen Ordnungen legitimierte Autoritäts- und Herrschaftsverhältnisse (Stichwort Patriarchat; oder politische und ökonomische Verhältnisse). In diese Verhältnisse sind häufig machtasymmetrische Positionierungen von Kindern gegenüber Erwachsenen eingeschrieben, woraus die Forderung resultiert, Generation als eine mögliche Dimension sozialer Ungleichheit zu konzeptionalisieren (Bühler-Niederberger/Sünker 2006, S. 39) und diese „analog dem Konzept ‚gender‘ als sozial konstruierte Kategorie der gesellschaftlichen Ungleichheit zu verstehen“ (Alanen 2001, S. 17; Bühler-Niederberger/Sünker 2006, S. 36; Qvortrup 2009, S. 21). Damit distanzieren wir uns von einer alleinigen Fokussierung auf ‚Alter‘, das bei Winker und Degele in der Kategorie „Körper/Body“ (2009) hier inbegriffen ist⁵ und fügen im Rahmen unserer Forschung eine Analysekategorie bzw. Strukturkategorie Generation hinzu.

3 Das Projekt „Herausgeforderte Eltern“ und fallbezogene Darstellung einer exemplarischen intersektionalen Analyse

Im Rahmen unseres empirischen Beispiels beziehen wir uns auf eigene Befunde unseres Projekts zum Übergang von der Kita in die Schule aus Elternperspektive.⁶ Die Studie will wissen, wie die Mütter* und Väter* den Übergangsprozess anhand der gemachten Erfahrungen für sich deuten und wie sie sich selbst zwischen antizipierten Anforderungen der Schule und mit Blick auf Verantwortlichkeiten für die Bildungsbiographie ihres Kindes positionieren bzw. positioniert werden.

Im Folgenden zeigen wir entlang eines ausgewählten Fallporträts sowie einer zugehörigen Subjektkonstruktion, wie die verschiedenen Ebenen – wie sie Kapitel 2 vorgestellt wurden – entlang der in den Daten relevant gemachten sozialen Kategorien im Hinblick auf die Frage nach den Herrschaftsverhältnissen (Verstärkung/Abschwächung) wechselwirken. Methodologischer Ausgangspunkt ist wie bereits weiter oben formuliert, dass sich die Subjekte (hier Herr* Janosch) als formiert zeigen in den gesellschaftlichen Verhältnisse, in denen sie positioniert sind, und dass sie bedingt von diesen ihre Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsspielräume mit ungleichheitsreproduzierender Wirkung entfalten.

Erhebungsinstrument der Untersuchung waren leitfadengestützte, narrationsgenerierende Interviews mit Müttern* und/oder Vätern* zu zwei Erhebungszeitpunkten – zum Ende der Kitazeit sowie ein Jahr später gegen Ende des ersten Schuljahres. Die Interviewteilnehmer*innen wurden über vier Kitas einer mittelgroßen Stadt in NRW gewonnen, wobei die Kitas in unterschiedlichen Stadtteilen liegen und sich hinsichtlich ihrer Träger*innenschaft, des Konzepts sowie des Klientels unterscheiden. Es wurden 38 Interviews mit 19 Müttern* und/oder Vätern* zu zwei Erhebungszeitpunkten geführt: Im ersten Interview in den letzten Monaten vor der Einschulung (Mai-Juni 2016) wurden die Eltern(teile) gebeten, von ihren Gedanken, Erwartungen, Sorgen bezüglich des bevorstehenden Übergangs sowie den Kontakten zur Kita und zur Schule zu erzählen. Das zweite Interview,

das ein Jahr später (Mai-Juni 2017) gegen Ende des ersten Schuljahres geführt wurde, bot den Müttern* und Vätern* die Möglichkeit, von den Erfahrungen des Übergangs, den möglichen Veränderungen im Familienalltag sowie den Kontakten zu Personen aus dem Schulumfeld zu erzählen. Im Folgenden stellen wir ein ausgewähltes empirisches Fallporträt vor.

3.1 Auszug aus einem ausgewählten Fallporträt Herr* Janosch und Vorstellung der Subjektkonstruktion „Keine-Helikopter-Eltern“

Während des ersten Interviews, das einige Wochen vor der Einschulung des jüngsten Kindes stattfand, zeigt sich Herr* Janosch sehr zuversichtlich, was die Bildungslaufbahn seiner beiden Kinder angeht: „Aber im Prinzip stell' ich mir schon so vor, dass sie beide dann auch irgendwie (.) aufs Gymnasium gehen und äh (.) dann irgendwie studieren.“ (Herr* Janosch, I(nterview) 1, Z.398/99). Auf Ebene symbolischer Repräsentationen nimmt der Gymnasium-Besuch sowie das anschließende Studium einen hohen Stellenwert ein, wobei Herr* Janosch seine Vorstellungen zum einen darauf zurückführt, dass seine Kinder beide „talentiert“ (ebd., Z.426) und „pffiffig“ (ebd., Z.392) sind, und zum anderen auf ihren „Bildungshintergrund“ (ebd., Z.430), den sie durch ihre Eltern haben, die beide ein Studium absolviert haben. Um dieses von ihm formulierte „Bildungsziel“ (ebd., Z.407) zu erreichen, investieren Herr* Janosch und seine Freundin* Zeit und Geld: „würden wir uns schon dafür einsetzen, dass sie alle Chancen haben (.) irgendwie, äh, was ich, (.) Sport zu machen und, äh, irgendwelche, ne, also wenn hier in der Kita irgendwie Veranstaltungen sind, dann sind wir auch immer dabei und so weiter, ne (.) also es ist viel (.) Kennenlernen und viele Angebote wahrnehmen, Bildungsangebote wahr nehmen können, das ist irgendwie (*2sec*) uns (.) beiden wichtig, (.) dass man da irgendwie auch Geld und Zeit investiert, dass sie, ne, Fußballverein oder sowas, ne. Aber ich würde es, würde eben nicht so weit gehen, ähm, dass wir sagen, du MUSST das unbedingt machen, weil ich es irgendwie will“.

Das zweite Interview mit Herrn* Janosch, das am Ende des ersten Schuljahres nach der Einschulung des jüngsten Kindes geführt wird, zeigt eine Kehrtwende der positiven Einstellung des Vaters* bezüglich der Bildungsbiographie seiner Tochter*: Entgegen seiner Erwartungen zeigt sich das Kind „verhaltensauffällig“ (Herr* Janosch, I. 2, Z.139) im Unterricht, was sich nach Meinung der Eltern und der Lehrerin* „negativ auswirken kann“ (ebd., Z.982) auf den gesamten Bildungsweg des Kindes. Dass die Probleme seitens der Schule erst nach längerer Zeit angesprochen wurden und sie als Eltern auch erst einmal nichts mitbekommen haben, führt Herr* Janosch auf die lange Anwesenheit der Kinder im schulischen Kontext sowie das Abgekapselt-Sein der Schule zurück: „gut und dann ähm (*1*) ja hat man erstma eigentlich gar nicht so viel (.) mitbekommen das is halt leider immer so bei der Schule so ähm (.) das (.) war ja auch schon in der Kita so die sind halt (.) dann relativ lang in der Schule immer (.) und ähm (.) eigentlich is es auch so gedacht dass (dann) zuhause auch gar keine Hausaufgaben (.) gemacht werden oder sonstwas irgendwie oder auch die die Schulhefte sind ja eigentlich auch nie (.) da da das bleibt alles in der Klasse die ganzen (.) Arbeitshefte Arbeitsblätter is alles irgendwie sehr (.) abgekapselt inner Schule so“ (ebd., Z. 57–63).

Seine Einflussmöglichkeiten als Vater* in Hinblick auf schulische Inhalte und den Schulerfolg seiner Kinder sieht er als sehr begrenzt an: „deswegen äh (.) is man eigentlich so als Eltern da (.) sind die Einflüsse die man da noch nehmen kann irgendwie ziem nur sehr punktuell irgendwie so“ (ebd., Z.60/61). Dies ist seiner Meinung nach neben der langen Anwesenheit der Kinder in der Schule seiner beruflichen Eingebundenheit sowie den am Nachmittag stattfindenden Aktivitäten der Kinder und dem damit engen Zeitplan der Familie geschuldet. Die Verantwortung für Bildungsprozesse seiner Kinder kann er fast nur in Hinblick auf außerschulische Aktivitäten übernehmen, alles Weitere obliegt in seiner Perspektive der Schule. Ebenfalls das Hinzuziehen weiterer Unterstützungsangebote, die eventuell die Probleme der Tochter* in der Schule bearbeiten könnten, sieht der Vater* als schwierig an: Der „ganze Terminplan der ganzen Familie is einfach auch schon so voll irgendwie [...] wir müssen jetzt einfach schon n bisschen aufpassen ne [...] wo is jetzt nochmal ne Stunde Zeit wo man nochmal irgendwo so n (.) zusätzliches Lernangebot macht irgendwie ein zwei (.) Mal die Woche das is (.) also wenn man das vermeiden kann noch zusätzlichen Stress dann (.) vermeidet mans halt irgendwie so ne das is (pa) (.) der Punkt (.) dass man n bisschen sortieren muss (.) was geht noch ((lacht))“. (ebd., Z. 1031–51).

Im Folgenden haben wir eine zum Fallporträt Herr* Janosch gehörige Subjektkonstruktionen („Keine Helikopter-Eltern“) eingefügt, um die methodische Rekonstruktion der Ebenen und ihrer Wechselwirkungen transparent zu machen. Unsere Kenntlichmachung der Struktur-, Repräsentations- und Identitätsebene (siehe die Legende unterhalb der Tabelle bzw. die exemplarische Darstellung in der Subjektkonstruktion) soll dazu dienen, diesen zentralen analytischen Schritt zu veranschaulichen und damit die (ersten vier Schritte der) intersektionale Analyse im Sinne der IMA methodisch nachvollziehbar zu machen.

Subjektkonstruktion „Keine Helikopter-Eltern“

Herr* Janosch hält Bildung insgesamt für sehr wichtig, sieht sich aber nicht als Bildungsfanatiker oder Helikopter-Eltern. Er schätzt seine **Kinder beide als talentiert** ein, weswegen er davon ausgeht, **dass sie auf das Gymnasium gehen und studieren werden.** Dies ist für ihn zwar kein Muss und er wird sie nicht dazu zwingen, **aber aus seiner Sicht ist dies das Bildungsziel.** Für Herrn* Janosch und seine Freundin* ist es wichtig, **den Kindern alle Chancen zu ermöglichen und Zeit und Geld in die Bildung ihrer Kinder zu investieren.** Neben der Schule sollen sie **ein Instrument** erlernen und in einer **Sportart** aktiv sein. **Die eigene Bildungsbiographie schätzt der Vater als bedeutend für seine Haltung zur Bildungsbiographie seiner Kinder ein.** **Die Eltern haben beide studiert, sodass die Kinder nun auch den entsprechenden Bildungshintergrund haben.**

Legenden: *Identität* Struktur Symbolische Repräsentation

3.2 Subjektkonstruktion „Keine Helikopter-Eltern“ im Hinblick auf intersektional verwobene Herrschaftsverhältnisse

Im Fall Herr* Janosch werden auf struktureller Ebene klassistische Verhältnisse sowie die eigene Positionierung in diesen angesprochen: Die Eltern können es sich sowohl finanziell als auch zeitlich erlauben, in die außerschulischen Bildungsangebote ihrer Kinder und damit in ihre gesamte Bildungslaufbahn zu investieren.

Diese klassistischen Elemente sind einerseits verwoben mit adultistischen Herrschaftsverhältnissen, die sich (in diesem Interviewausschnitt) darin zeigen, dass die Eltern über den positiven Zweck von Sport (und Musik) für die Kinder entscheiden.

Andererseits zeigt sich hier, wie klassistische und adultistische Herrschaftsverhältnisse von Normen und Wertvorstellungen des Vaters* auf Ebene symbolischer Repräsentationen beeinflusst werden. Auf Ebene der Identität kristallisiert sich heraus, dass Herr* Janosch sich zwar nicht als „Bildungsfanatiker“ (ebd., Z. 389) oder „Helikopter-Eltern[teil]“ (ebd., Z. 397) sieht – hier ist der deutliche Verweis auf gesellschaftliche Diskurse und symbolische Repräsentationen gegeben – aber als „Bildungsforscher“ (ebd., Z. 387), der „Bildung für sehr wichtig“ (ebd., Z. 386) hält, was ausschlaggebend ist für seine Perspektiven auf den Bildungsweg seiner Kinder sowie seine eigene Rolle in diesem Prozess.

Im zweiten Teil des Fallporträts, das sich auf das Folgeinterview mit Herrn* Janosch am Ende des ersten Schuljahres bezieht, zeigen sich in den geschilderten Prozessen die Auswirkungen der Verwobenheiten zwischen klassistischen und adultistischen Machtverhältnissen ganz anders als im ersten Interview: Als vollzeitberufstätiger Vater* stößt er an die Grenzen seiner Einflussmöglichkeiten in Hinblick auf schulische Belange und kritisiert das Abgekapselt-Sein der Schule, die Probleme erst thematisiert, wenn sie alleine nicht weiterkommt und es eigentlich schon fast zu spät ist. Seine Bildungsaffinität und sein selbst thematisierter Bildungshintergrund kommt ihm hier nicht (mehr) zugute, sodass er die Verantwortung für den Bildungserfolg an andere Erwachsene im schulischen Kontext abgibt bzw. abgeben muss. Gewissermaßen verstärkt gerade die starke Aufgeladenheit von Bildung und Bildungserfolg auf symbolischer Repräsentationsebene die Situation, da durch Bildungsmisserfolg sozialer Abstieg und Nicht-Erfüllen der Wünsche für die Bildungsbiographie des Kindes droht.

3.3 Intersektionale Rekonstruktion von Benachteiligungen und Privilegien unter Bezugnahme auf (im Interview relevant gemachte) gesellschaftliche Diskurse und Verhältnisse und deren Wirkmächtigkeit auf die Wahrnehmung der Handlungsfähigkeit der Akteur*innen

Entsprechen der von uns gewählten Perspektive hat die IMA zum Ziel, situations- sowie kontextspezifische Wirkungszusammenhänge von sozialen Strukturen aufzuzeigen mit Blick auf die Frage, wie diese auf eine Benachteiligung bzw. Privilegierung der Akteur*innen sowie deren Positioniertheit und Handlungsfähigkeit wirkmächtig werden. Das Selbstverständnis bzw. die Subjektkonstruktion von Herrn Janosch* als „Keine Helikopter-Eltern“ (Z. 397) bzw. kein „Bildungsfanatiker“ (Z. 389), die wir im Anschluss an das erste Interview vor dem Übertritt in die Schule rekonstruiert haben, verweist unseren Interpretationen zufolge auf das Privileg dieses Elternteils – insbesondere im Vergleich mit weiteren Interviews aus dem Sample wird dies deutlich (vgl. dazu auch unseren Beitrag Hunner-Kreisel/Steinbeck 2018) – gelassen im Hinblick auf die Schule bzw. den Schuleintritt sein zu können und sich dabei von übertriebenen Bildungsanstrengungen (anderer sog. Helikoptereltern) distanzieren zu können. In dieser Distanzierung kommt ein „Sense of entitlement“ (Reay 2005, S. 111) zum Tragen. Reay bestimmt

diesen „Sense of entitlement“ für viele der von ihr als „middle-class parents“ eingeordneten Elternteile (vor allem Mütter* in der Studie von Reay) in diesem Sinne, dass diese selbst sehr gut in der Schule gewesen sind und den eigenen schulischen Erfolg in Selbstsicherheit sowie Selbstwirksamkeit im Hinblick auf Elternengagement übersetzt haben. Dieses Überzeugt-Sein vom eigenen Engagement zeigt sich im ersten Interview mit Herrn* Janosch deutlich. Im Unterschied zu vielen anderen Elternteilen erzählt er, dass sie (er und seine Freundin*) keine extra Bemühungen zur Vorbereitung für die Schule unternehmen und darauf vertrauen, dass die Kita ihrer Tochter* alles notwendige beibringt: „[...] wir vertrauen darauf, dass sie in der Kita jetzt so viel lernt, dass sie dann irgendwie dann (.) relativ nahtlos in die Schule gehen kann, dass sie da alles, alle wichtigen Kompetenzen, (.) also so Sozialkompetenz und Sprachkompetenz [...] alles was sie vor der Schule irgendwie können muss, irgendwie dann schon so weit hat irgendwie, also (.)“ (Herr* Janosch, Interview 1, Z 196–201). Auch als bei einer Schuluntersuchung der Rektor* der zukünftigen Schule sich verwundert zeigt, dass die Tochter* ihren Namen noch nicht schreiben kann, fragt Herr* Janosch (lachend), ob das denn wichtig sei, zeigt sich Herr* Janosch aber im Verlauf des weiteren Interviews deswegen nicht generell beunruhigt und nimmt im Anschluss daran auch keine Vorbereitungen für die Schule in Angriff. Bedeutsam ist dies (nur) im Vergleich zu weiteren Eltern(teilen) aus unserem Sample, die in der Mehrzahl wesentlich unsicherer sind, was die Fähigkeiten ihrer Kinder mit Blick auf die Schule angeht und sich häufig bemühen, diese in irgendeiner Form bestmöglich auf die Schule vorzubereiten. Diese Befunde schließen im Übrigen an die Ausführungen von Lange (2010, S. 102) zur Kolonialisierung durch Bildungsdiskurse sowie deren Wirkmächtigkeiten auf die Lebenswelt des Kinder- und Familienlebens an (vgl. auch Wild/Yotyodying 2012, S. 177). Auch an anderen Stellen wird deutlich, dass Herr* Janosch wenig bis keine Zweifel aufgrund der angenommenen Intelligenz und Talentiertheit (Herr* Janosch, Interview 1, Z. 398–402) seiner Kinder hat und sich bereits vor Schuleintritt der Tochter* vorstellt, dass die beiden auf das Gymnasium gehen und studieren werden (dies ist auch Resultat der positiven Erfahrungen mit dem Sohn*, der bereits eingeschult ist).

Dieses Privileg der Gelassenheit bezüglich der (gelingenen) Einschulung bzw. des gelingenden Bildungsverlaufs wendet sich für ihn überraschenderweise zum Negativen: Aus intersektionaler Perspektive stellt sich die Frage, inwiefern seine (auch aus seinem Bildungshabitus resultierende, vgl. auch Brake 2006; Ecarius/Wahl 2009) Zuversicht und Gelassenheit im Zusammenhang mit der Bildungslaufbahn der Tochter* sich benachteiligend mit der Entscheidung für die Ganztagschule verschränkt, die die Eltern aufgrund ihrer hohen beruflichen Eingebundenheit (die Mutter* arbeitet als Lektorin*, wenn auch nicht in Vollzeit, im Unterschied zum Vater*, der jedoch auch noch täglich in eine andere Stadt pendelt) getroffen haben und die mit der elterlichen Erwartung einhergeht, dass die Wahl dieser Schulform quasi garantiert, dass die Hausaufgaben gemacht werden und die Eltern damit an dieser Stelle von einem (zusätzlichen) Engagement entlastet sind („eigentlich ist es auch so gedacht dass (dann) zuhause auch gar keine Hausaufgaben (.) gemacht werden“, Herr* Janosch, Interview 2, Z. 60). Die sehr späte Information der Eltern zu den Herausforderungen, mit denen sich die Schule durch das Sozialverhalten der Tochter* konfrontiert sieht – und deren Bewältigung sie als primäre Aufgabe an die Eltern weitergibt – verweist auf eine wenig enge Kooperation zwischen diesen Eltern und den Lehrkräften. Einen an deutschen Schulen allgemein geringen Grad an Kooperation zwischen Eltern und

Lehrkräften konstatieren auch Wild und Yotyodying (2012, S. 168), ebenso wie die Tatsache, dass schulische Hausarbeit unabhängig von der Schulform immer noch als selbstverständliche Elternarbeit angesehen wird, insbesondere in der Grundschule – und dies sowohl von den Schulen als auch von den Eltern selbst (vgl. ebd.). Andresen und Richter (2012, S. 4) zeigen darüber hinaus in ihrer Studie zur Ganztagschule, dass viele Professionelle im Bildungssystem die elterliche Betreuung von Kinder am Nachmittag (immer noch) als Ausdruck von „guter Elternschaft“ werten (vgl. auch Urban/Meser/Werning 2012, S. 241f.). Die Entscheidung aufgrund der eigenen Arbeitsverhältnisse die Kinder in eine gebundene Ganztagschule einzuschulen mit dem Motiv einer Entlastung der Eltern vom (bspw.) Hausaufgabenmachen mit den Kindern erweist sich als benachteiligend für das Kind bzw. für die Familie insgesamt. Hier zeigt sich zum einen eine nicht bestehende Passförmigkeit der (bzw. dieser) Schule mit den Anforderungen des Arbeitsmarktes sowie zum anderen der implizite Anspruch der Schule an die Familie, sich ihren Anforderungen anzupassen (vgl. Tyrell 1987; Andresen u.a. 2012, S. 302). Insbesondere bei Berufstätigkeit beider Eltern (oder wie unsere Interviews auch zeigen bei alleinerziehenden Elternteilen) werden diese fehlenden Passungsverhältnisse relevant, da den betroffenen Akteur*innen u.a. die Ressource Zeit fehlt (vgl. auch Rinderspacher 2009), um sich angemessen um die schulischen Belange der Kinder wie bspw. Hausaufgaben-Machen kümmern zu können. Im Kontext dieser fehlenden Passungsgefüge führt die Gelassenheit des Vater* keine Helikopter Eltern zu sein bzw. sein zu müssen zur Benachteiligung der involvierten Akteur*innen. Ausschlagend könnte dabei gerade sein privilegierter Bildungshabitus sein, der, obwohl dieser den Vater* sowie auch seine Kinder als Akteur*innen bspw. mit Blick auf Bildungsstrategien eigentlich privilegiert (positioniert) (vgl. auch Brake 2006), in dieser spezifischen Konstellation zu einer Benachteiligung führt, da es offenbar die Konsequenz hat, dass der Vater* zu wenig Aufmerksamkeit auf das schulische Geschehen richtet und bspw. die Aufgaben, die den Eltern implizit von der Schule angetragen werden (Hausaufgaben machen), nicht zur Kenntnis nimmt oder für sich antizipiert.

Mit Blick auf die Tochter von Herrn Janosch* sind adultistische Herrschaftsverhältnisse im Grunde genommen der Auslöser, der für sie entstehenden Situation, in der sie mit einer möglichen Ausschließung aus der Schule konfrontiert ist (ein weiterer analytischer Schritt wäre diese Situation auf die je spezifischen Benachteiligungen bzw. ggf. entstehenden Handlungsmöglichkeiten für die Akteurin* zu rekonstruieren). Zumindest aus der Rekonstruktion der Daten kann bei der Wahl der Grundschule nicht auf die Möglichkeit zur Partizipation des Kindes an der Schulentcheidung geschlossen werden. Neben der Notwendigkeit eine Schule zu finden, die ein Ganztagsangebot garantiert setzen die Eltern bzw. Herr Janosch* den eigenen (Schulbringe-)Komfort als bedeutsam, da nun beide Kinder nur noch an einen Ort gebracht und von diesem abgeholt werden müssen („Das ist jetzt glaub ich so ein bisschen das [...] so jetzt beginnt einfach so noch mal ein neuer Abschnitt, jetzt kann man beide Kinder dann DA hinbringen und muss jetzt hier nicht mehr und so (...)“ Z. 59ff.). Insgesamt macht Herr Janosch in seinen Narrationen eine Perspektive auf sein Kind vor allem als zukünftigen Erwachsenen relevant mit Blick auf seine bzw. die Bildungsentscheidungen der Eltern (als ein Beispiel: „Nicht, dass da jetzt irgendwie auch alles, alles total super ist in der Schule sondern einfach irgendwie ist es (...) – ja – ein (...) weiterer Schritt zum Erwachsen werden halt so“ (Z. 59-64)). Nicht das Kind und sein Wohlergehen im Hier und Jetzt (Ben Arieh 2000) wird damit zur Legitimation für die Bildungsent-

scheidungen und –aspirationen (Gymnasium, Studium sind angestrebt), sondern eine Zukunft, für die Herr Janosch* möchte, dass sie alle Chancen (für die Kinder) bereit hält (Z. 411). In diesem Zusammenhang definiert er die eigene Haltung gegenüber seiner Gestaltungen des Bildungsweges beider Kinder auch als „geführte Demokratie“ (Z. 422).

3.4 Resümee der intersektionalen Analyse und Bezüge zur gegenwärtigen Bildungsforschung

Inwiefern sich vor dem Hintergrund dieser Ausführungen konstatieren lässt, dass hier tatsächliche Prozesse sozialer Ungleichheit angestoßen werden, von denen die Akteur*innen bspw. langfristige Benachteiligung erfahren, muss an dieser Stelle offen bleiben. Die Erkenntnisse der Bildungsforschung, die kontinuierlich auf die hohe Bedeutsamkeit der sozialen Herkunft der Eltern verweisen (vgl. bspw. Ditton 2007), lassen es höchst unwahrscheinlich erscheinen, dass der „gelungene“ Bildungsweg aufgrund dieser (anfänglichen) Schwierigkeiten der Tochter in Gefahr ist.

Dieses Beispiel zeigt jedoch die analytische Fruchtbarkeit der intersektionalen Methodologie, um komplexe soziale Verhältnisse sowie deren situativ- und kontextbezogenen Dynamiken in ihrer Wirkmächtigkeit für die Handlungsfähigkeit der Akteur*innen zu rekonstruieren. Spannend im Hinblick auf ungleichheitsrelevante Erkenntnisse wird die Rekonstruktion der Daten dabei vor allem im systematischen Vergleich ggf. mit dem Ziel einer Typenbildung. Im Zusammenhang mit dem vorgestellten Fallbeispiel könnte dann bspw. gefragt werden, wer sich welche Bildungs(-fehl)entscheidungen mit welchen Folgen leisten kann bzw. wer nicht.

In der von Winker und Degele vorgeschlagenen Vorgehensweise der Intersektionalen Mehrebenenanalyse folgt der Analyse auf Subjektebene (mit dem Ergebnis der Subjektkonstruktionen) die vertiefende und fallübergreifende Analyse des Materials. Hierfür werden im fünften Schritt zunächst die Subjektkonstruktionen verglichen und geclustert (hieraus kann auch eine Typenbildung entstehen). Daran anschließend werden fallübergreifend die gesellschaftlichen Verhältnisse respektive die strukturellen Herrschaftsverhältnisse sowie die benannten symbolischen Repräsentationen vertiefend analysiert (Schritte 6 und 7), wofür weiteres Datenmaterial hinzugezogen werden sollte. Als Ergebnis werden in einem achten Schritt eine Zusammenschau der intersektionalen Wechselwirkungen erarbeitet werden. In Bezug auf den fünften Schritt ist im skizzierten Forschungsprojekt eine Typenbildung (vgl. Kluge 1999; Kelle/Kluge 2010) geplant und zwar hinsichtlich der Vergleichsdimensionen Bildungseinstellung und Strategien der Alltagsbewältigung. Dahinter steht das Erkenntnisinteresse, inwiefern ein Sinnzusammenhang zwischen diesen beiden Elementen besteht, also inwiefern die Bildungseinstellungen der Eltern ihre Strategien der Alltagsbewältigung beeinflussen und umgekehrt. Von Bedeutung ist hierbei, dass die Typenbildung nicht entlang der Herrschaftsverhältnisse erfolgt, diese also nicht die Vergleichsdimensionen darstellen – dies würde dem Verständnis von Intersektionalität der IMA widersprechen. Vielmehr kann in der an die Typenbildung anschließende vertiefenden Analyse untersucht werden, ob die Herrschaftsverhältnisse typenspezifische Auswirkungen zeigen.

4 Fazit und Ausblick

Die vertiefende Analyse bezüglich struktureller Herrschaftsverhältnisse erfordert das Hinzuziehen weiterer Materialien und/oder Studien. Im Unterkapitel 3.3 sind erste Ideen in Hinblick auf die anstehende vertiefende Analyse des vorgestellten Forschungsprojektes skizziert worden, um eine Vorstellung davon zu bekommen, wie eine Forschung mit der IMA im Gesamten aussehen und warum diese Vorgehen für eine Ungleichheitstheoretisch informierte Perspektive zielführend sein könnte. Als vertiefende Analyse würde es des Weiteren sinnvoll erscheinen, die Ergebnisse weiterer Studie hinzuzuziehen, die sich beispielsweise mit der Aufgabenverteilung innerhalb von Elternschaft mit Bezug auf die Betreuung von (schulpflichtigen) Kindern (vgl. Reay 2005), die Auswirkungen klassistischer Verhältnisse auf die Alltagsbewältigung von Eltern sowie die Auswirkungen eines meritokratischen Bildungssystems (vgl. Grundmann u.a. 2010; Emmerich/Hormel 2013) auf die Bildungseinstellungen der Eltern beschäftigt haben.

In Hinblick auf die vertiefende Analyse der Repräsentationsebene zeigt sich deutlich, dass es in dem Projekt einen Fokus auf die Vorstellungen von (guter) Elternschaft geben wird. Eng damit verknüpft sind Vorstellungen von Kindheit/Kind-Sein sowie Diskurse um Leistung und Erfolg im Schulsystem (vgl. Bühler-Niederberger 2013). Hier könnten das Hinzuziehen (oder Durchführen) von Diskursanalysen zu den genannten Themen weitere Aufschlüsse liefern. Für die vertiefende Analyse der gesellschaftlichen Verhältnisse wird sich für das Forschungsprojekt insbesondere die Frage stellen, inwiefern das System Schule auf den wechselwirkenden Herrschaftsverhältnissen und Repräsentationen aufgebaut ist und aufgrund dieser funktionieren kann (vgl. auch Bühler-Niederberger 2016).

Anmerkungen

- 1 Das * wird von uns hinter bzw. zwischen (ver)geschlechtlichten Bezeichnungen als ein Marker für die Wirkmächtigkeit von Sprache genutzt. Wir verweisen damit außerdem auf die Diversität von Geschlecht jenseits von binären und bipolaren Einteilungen sowie die Heterogenität von Lebensbedingungen. Das * hinter Bezeichnungen wie „Mütter*“, „Väter*“, etc. verweist in diesem Sinne ebenfalls auf gesellschaftliche Konstruktionen von Geschlecht. Uns ist bewusst, dass dies nur ein erster Schritt hin zu geschlechtergerechten und entnaturalisierenden Sprache sein kann.
- 2 Wir beziehen uns hier auf theoretische Herangehensweisen und Ansätze der Intersektionalitätsforschung, denen ein komplexes Verständnis von sozialen Ungleichheiten („multiple inequalities“, Choo/Ferree 2010, S. 130) zugrunde liegt (bspw. auch der Ansatz von Winker und Degele 2009, mit dem wir selbst empirisch arbeiten; vgl. auch McCall 2001; Choo/Ferree 2010; Collins/Bilge 2016). Ein komplexes Verständnis sozialer Ungleichheiten (McCall 2001) umfasst dabei in unserem Verständnis die Verwobenheit von horizontalen und vertikalen Ungleichheiten sowie eine relationale Beziehung dieser Dimensionen zueinander, die den gesellschaftlichen Raum wie eine „matrix of domination“ strukturieren (Collins 1990 zit. in Choo/Ferree 2010, S. 129). Dies verweist damit auch auf das Begriffsverständnis von Herrschaft, das diesem Beitrag zugrunde liegt.
- 3 Entsprechend werden symbolische Repräsentationen und Strukturen in die Subjekte durch Prozesse der Subjektivierung eingeschrieben. Subjektivierung bezeichnet dabei sowohl den Prozess des Unterworfenwerdens durch machtvollen Anrufungen und Adressie-

- rungen als auch den Prozess der Subjektwerdung im Sinne einer Erlangung von Handlungsfähigkeit (vgl. Butler 2001, S. 119).
- 4 In der englischsprachigen Intersektionalitätsforschung wird der Begriff Race herangezogen, wenn es um die Benennung der Strukturkategorie geht, die auf rassistische gesellschaftliche Verhältnisse verweist (Crenshaw 1989; McCall 2005; Collins/Bilge 2016). Winker und Degele selbst verwenden ebenfalls den Begriff „Rasse“ für die entsprechende Strukturkategorie. Wir verwenden den englischen Begriff Race/Ethnizität bzw. ethnisch codierte Zugehörigkeit, weil wir die deutsche Übersetzung („Rasse“) und seine Konnotationen unangemessen, irreführend und historisch durch den deutschen Nationalsozialismus sowie durch die Kolonialgeschichte einschlägig besetzt sehen (vgl. auch Arndt 2011, S. 187). Klinger (2008) benutzt die Verbindung Race/Ethnizität, der wir uns anschließen und die wir um den Terminus ethnisch codierte Zugehörigkeit erweitern, um sowohl auf den Konstruktionscharakter als auch auf Othering-Prozesse aufmerksam zu machen, die mit Zuschreibungen und Adressierungen rund um Ethnizität in der Migrationsgesellschaft einhergehen (vgl. Mecheril 2003).
 - 5 Bei Winker und Degele spielt ‚Alter‘ insofern für Körperlichkeit eine Rolle, als dass ‚Alter‘ Auswirkungen auf den Körper, wie z.B. auf vermutete Leistungsfähigkeit oder die Entsprechung gegenüber Schönheitsnormen hat. Das entsprechende Herrschaftsverhältnis ist Bodyism.
 - 6 Siehe unter <https://www.uni-vechta.de/einrichtungen-von-a-z/zentrum-fuer-lehrerbildung/forschung/herausgeforderte-eltern/>.

Literatur

- Alanen, L. (2001): Explorations in generational analysis. In: Alanen, L./Mayall, B. (Hrsg.): *Conceptualizing child-adult relations*. London, S. 11–22.
- Alanen, L. (2009): Generational Order. In: Qvortrup, J./Corsaro, W. A./Honig, M.-S. (Hrsg.): *The Palgrave handbook of childhood studies*. Houndmills/Basingstoke/Hampshire/New York, S. 159–174.
- Alanen, L. (2001): Explorations in generational analysis. In: Alanen, L./ Mayall, B. (Hrsg.): *Conceptualizing child-adult relations*, London, S. 11–22.
- Andresen, S./Blomenkamp, L./Koch, N./Richter, M./Wolf, A.-D./Wrobel, K. (2012): Ideas of Family and Concepts of Responsibility at All-Day Schools. In: Richter, M./Andresen, S. (Hrsg.): *The Politicization of Parenthood: Shifting Private and Public Responsibilities in Education and Child Rearing*. Dordrecht, S. 299–311.
https://doi.org/10.1007/978-94-007-2972-8_22
- Andresen, S.; Richter, M. (2012): Introduction. In: Richter, M.; Andresen, S. (Hrsg.): *The Politicization of Parenthood: Shifting Private and Public Responsibilities in Education and Child Rearing*. Springer, Netherlands, S. 1–13.
- Arndt, S. (2011): Racial Turn. In: Arndt, S./Ofuatey-Alazard, N. (Hrsg.): *Wie Rassismus aus Wörtern spricht: (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk*. Münster, S. 185–189.
- Ben-Arieh, A. (2000): Beyond Welfare: Measuring and monitoring the state of children – new trends and domains. In: *Social Indicator Research*, 52. Jg., H. 3, S. 235–257.
<https://doi.org/10.1023/A:1007009414348>
- Brake, A. (2006): Das Sichtbare und das Unsichtbare: Bildungsstrategien als Strategien des Habitus. In: Büchner, P./Brake, A. (Hrsg.): *Bildungsort Familie: Transmission von Bildung und Kultur im Alltag von Mehrgenerationenfamilien*. Wiesbaden, S. 81–109.
- Bühler-Niederberger, D. (2013): Familie und Kindheit aus soziologischer Sicht: Zwischen Individualisierung und Statusplatzierung. In: Förster, C./Höhn, K./Schreiner, S.A. (Hrsg.): *Kindheitsbilder – Familienrealitäten: Prägende Elemente in der pädagogischen Arbeit*. Freiburg i.B., S. 83–91.

- Bühler-Niederberger, D. (2016): Kindheit und Ungleichheit – Kritik einer Defizitrhetorik. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, H. 3, S. 287–299.
<https://doi.org/10.3224/diskurs.v11i3.3>
- Bühler-Niederberger, D. (2013): Familie und Kindheit aus soziologischer Sicht: Zwischen Individualisierung und Statusplatzierung. In: Förster, C./Höhn, K./Schreiner, S. A. (Hrsg.): Kindheitsbilder – Familienrealitäten: Prägende Elemente in der pädagogischen Arbeit. Freiburg im Breisgau, S. 83–91.
- Bühler-Niederberger, D./Sünker, H. (2006): Der Blick auf das Kind: Sozialisationsforschung, Kindheitssoziologie und die Frage nach der gesellschaftlich-generationalen Ordnung. In: Andresen, S./Diehm, I. (Hrsg.): Kinder, Kindheiten, Konstruktionen: Erziehungswissenschaftliche Perspektiven und sozialpädagogische Verortungen. Wiesbaden, S. 25–53.
- Butler, J. (2001): Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung. Berlin.
- Bühler-Niederberger, D./Sünker, H. (2006): Der Blick auf das Kind: Sozialisationsforschung, Kindheitssoziologie und die Frage nach der gesellschaftlich-generationalen Ordnung. In: Andresen, S./Diehm, I. (Hrsg.): Kinder, Kindheiten, Konstruktionen: Erziehungswissenschaftliche Perspektiven und sozialpädagogische Verortungen. Wiesbaden, S. 25–53.
- Choo, H.Y./Ferree M.M. (2010): Practicing Intersectionality in Sociological Research: A Critical Analysis of Inclusions, Interactions, and Institutions in the Study of Inequalities. In: Sociological Theory, 28. Jg., H. 2, S. 129–149.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9558.2010.01370.x>
- Collins, P. H./Bilge, S. (2016): Intersectionality. Cambridge/Malden.
- Crenshaw, K. W. (1989): Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory, and Antiracist Politics. In: University of Chicago Legal Forum, H. 1, Art. 8, S. 139–167.
- Crenshaw, K.W. (1991): Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics and Violence Against Women of Color. In: Stanford Law Review, 43. Jg., H. 6, S. 1242–1299.
<https://doi.org/10.2307/1229039>
- Dahrendorf, R. (1965): Bildung ist Bürgerrecht. Hamburg.
- Davis, K. (2008): Intersectionality as Buzzword: A Sociology of Science Perspective on What Makes a Feminist Theory Successful. In: Feminist Theory, 9. Jg., H. 1, S. 65–87.
<https://doi.org/10.1177/1464700108086364>
- Ditton, H. (2007): Der Beitrag der Schule und Lehrern zur Reproduktion von Bildungsungleichheit. In: Becker, R./Lauterbach, W. (Hrsg.): Bildung als Privileg: Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden, S. 243–273.
https://doi.org/10.1007/978-3-531-90339-2_9
- Ecarius, J./Wahl, K. (2009): Bildungsbedeutsamkeit von Familie und Schule. Familienhabitus, Bildungsstandards und soziale Reproduktion – Überlegungen im Anschluss an Pierre Bourdieu. In: Ecarius, J./Groppe, C./Malmede, H. (Hrsg.): Familie und öffentliche Erziehung. Theoretische Konzeptionen, historische und aktuelle Analysen. Wiesbaden, S. 13–33.
- Emmerich, M./Hormel, U. (2013): Heterogenität – Diversity – Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz. Wiesbaden.
- Grundmann, M./Bittlingmayer, U. H./Dravenau, D./Groh-Samberg, O. (2010): Bildung als Privileg und Fluch – zum Zusammenhang zwischen lebensweltlichen und institutionalisierten Bildungsprozessen. In: Becker, R./Lauterbach, W. (Hrsg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 4. Aufl. Wiesbaden, S. 51–79. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92484-7_2
- Hengst, H. (2013): Kindheit im 21. Jahrhundert: Differenzielle Zeitgenossenschaft. Weinheim/Basel.
- Honig, M.-S. (2009): How is the child constituted in childhood studies? In: Qvortrup, J./Corsaro, W. A./Honig, M.-S. (Hrsg.): The Palgrave handbook of childhood studies. Houndmills/Basingstoke/Hampshire/New York, S. 62–78.
- Hornscheidt, L. (2014): Entkomplexisierung von Diskriminierung durch Intersektionalität. <http://portal-intersektionalitaet.de/theoriebildung/ueberblickstexte/hornscheidt/> (28. November 2017)

- Hunner-Kreisel, C./März, S. (2018): Qualitative Wohlergehensforschung und intersektionale Ungleichheitsanalyse: Generation und adultistische Herrschaftsverhältnisse im Fokus. In: Betz, T./Bollig, S./Joos, M./Neumann, S. (Hrsg.): Gute Kindheit: Wohlbefinden, Kindeswohl und Ungleichheit. Weinheim: 214–233.
- Hunner-Kreisel, C./Steinbeck, K. (2018): „Ich mach’ mir keine Sorgen um Bildung“: Wahrnehmung von Handlungsfähigkeit bei Müttern* und Vätern* während des Übergangs in die Grundschule. In: Thon, C./Menz, M./Mai, M./Abdessadok, L. (Hrsg.): Kindheiten zwischen Familie und Kindertagesstätte: Differenzdiskurse und Positionierungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften. Wiesbaden, S. 245–265.
- Kelle, H. (2008): Kommentar zum Beitrag „Intersectionality“ – ein neues Paradigma der Geschlechterforschung? In: Casale, R./Rendtorff, B. (Hrsg.): Was kommt nach der Geschlechterforschung? Zur Zukunft der feministischen Theoriebildung. Bielefeld, S. 55–59.
- Kelle, U./Kluge, S. (2010): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. 2. Aufl. Wiesbaden.
<https://doi.org/10.1007/978-3-531-92366-6>
- Klinger, C. (2008): Überkreuzende Identitäten – Ineinandergreifende Strukturen: Plädoyer für einen Kurswechsel in der Intersektionalitätsdebatte. In: Klinger, C./Knapp, G.-A. (Hrsg.): „ÜberKreuzungen.“ Fremdheit, Ungleichheit, Differenz. Münster, S. 38–67.
- Klinger, C. (2003): Ungleichheit in den Verhältnissen von Klasse, Rasse und Geschlecht. In: Knapp, G.-A./Wetterer, A. (Hrsg.): Achsen der Differenz. Gesellschaftstheorie und feministische Kritik. Bd. 2. Münster, S. 14–49.
- Kluge, S. (1999): Empirisch begründete Typenbildung. Zur Konstruktion von Typen und Typologien in der qualitativen Sozialforschung. Opladen.
<https://doi.org/10.1007/978-3-322-97436-5>
- Lange, A. (2010): Bildung ist für alle da oder die Kolonialisierung des Kindes- und Familienlebens durch ein ambivalentes Dispositiv. In: Bühler-Niederberger, D./Mierendorff, J./Lange, A. (Hrsg.): Kindheit zwischen fürsorglichem Zugriff und gesellschaftlicher Teilhabe. Wiesbaden: Springer VS. S. 89–117.
- Lenz, I. (2010): Intersektionalität: Zum Wechselverhältnis von Geschlecht und sozialer Ungleichheit. In: Becker, R./Kortendiek, B. (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. Wiesbaden, S. 158–165.
https://doi.org/10.1007/978-3-531-92041-2_19
- McCall, L. (2005): The Complexity of Intersectionality. In: Signs: The Journal of Women in Culture and Society, 30, S.1771–1800.
- McCall, L. (2001): Complex Inequality: Gender, Class and Race in the New Economy. New York.
- McCall, L. (2005): The Complexity of Intersectionality. In: Signs: The Journal of Women in Culture and Society, 30. Jg., H. 3, S. 1771–1800.
- Mecheril, P. (2003): Prekäre Verhältnisse: über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit. Münster.
- Qvortrup, J. (2000): Kolonisiert und verkannt: Schularbeit. In: Hengst, H./Zeiber, H. (Hrsg.): Die Arbeit der Kinder. Kindheitskonzept und Arbeitsteilung zwischen den Generationen. Weinheim/München, S. 23–44.
- Qvortrup, J. (2005): Kinder und Kindheit in der Sozialstruktur. In: Hengst, H./Zeiber, H. (Hrsg.): Kindheit soziologisch. Wiesbaden, S. 27–48.
https://doi.org/10.1007/978-3-322-81004-5_3
- Qvortrup, J. (2009): Childhood as a Structural Form. In: Qvortrup, J./Corsaro, W./Honig, M.-S. (Hrsg.): The Palgrave Handbook of Childhood Studies. New York, S. 21–33.
- Qvortrup, J. (2012): Cooperation and controversy in childhood studies: some dissenting notes. In: Braches-Chyrek, R./Röhner, C./Sünker, H. (Hrsg.): Kindheiten. Gesellschaften: Interdisziplinäre Zugänge zur Kindheitsforschung. Opladen/Berlin/Toronto, S. 45–59.

- Reay, D. (2005): Doing the dirty work of social class? Mothers' work in support of their children's schooling. In: *The Sociological Review*, 53. Jg., H. 2, S. 104–115.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.2005.00575.x>
- Rinderspacher, J.P. (2009): Zeitwohlstand und Zeitsouveränität – gegensätzliche Konzepte oder zwei Seiten derselben Medaille? In: Heitkötter, M./Jurczyk, K./Lange, A./Meier-Gräwe, U. (Hrsg.): *Zeit für Beziehungen? Zeit und Zeitpolitik für Familien*. Opladen/Farmington Hills, S. 373–401.
- Soiland, T. (2012): Die Verhältnisse gingen und die Kategorien kamen. Intersectionality oder vom Unbehagen an der amerikanischen Theorie.
<http://portal-intersektionalitaet.de/theoriebildung/ueberblickstexte/soiland/> (28. November 2017)
- Tyrell, H. (1987): Die „Anpassung“ der Familie an die Schule. In: Oelker, J./Tenorth, H. E. (Hrsg.): *Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie*. Weinheim/Basel, S. 102–125.
- Urban, M./Meser, K./Wernning, R. (2012): Parental Involvement in All-Day Special Schools for Learning Disabilities. In: Richter, M./Andresen, S. (Hrsg.): *The Politicization of Parenthood: Shifting Private and Public Responsibilities in Education and Child Rearing*. Dordrecht, S. 235–249. https://doi.org/10.1007/978-94-007-2972-8_18
- Walgenbach, K. (2014): Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft. Opladen/Toronto.
- Walgenbach, K. (2007): Gender als interdependente Kategorie. In: Walgenbach, K./Dietze, G./Hornscheidt, A./Palm, K. (Hrsg.): *Gender als interdependente Kategorie. Neue Perspektiven auf Intersektionalität, Diversität und Heterogenität*. Opladen/Farmington Hills, S. 23–64.
- Walgenbach, K. (2014): Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft. Opladen/Toronto.
- Wild, E./Yotyodying, S. (2012). Studying at home: With whom and in which way? Homework practices and conflicts in the family. In: Richter, M./Andresen, S. (Hrsg.), *The politicization of parenthood: Shifting private and public responsibilities in education and child rearing*. Dordrecht, S.165–180.
- Winker, G. (2012): Intersektionalität als Gesellschaftskritik. In: *Widersprüche. Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich*. 32. Jg., Nr. 126, S.17–30.
- Winker, G./Degele, N. (2009): *Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten*. Bielefeld.